



Remarques sur la méthode d'approche des apprentissage culturels

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. Remarques sur la méthode d'approche des apprentissages culturels. Psychologie Française, 1965, X (1), pp. 35-43. halshs-01101974

HAL Id: halshs-01101974

<https://shs.hal.science/halshs-01101974>

Submitted on 11 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



REMARQUES SUR LA MÉTHODE D'APPROCHE DES APPRENTISSAGES CULTURELS

par

PHILIPPE MALRIEU

« Un fait, disait Henri Wallon, n'a d'intérêt que dans la mesure où il est déterminé, et il ne peut l'être que par ses rapports avec quelque chose qui le dépasse, c'est-à-dire avec un ensemble auquel il puisse être incorporé en quelque manière (...) Confronter un fait avec tous les systèmes auxquels il peut être rapporté, c'est le traiter selon sa nature. Le meilleur observateur est celui qui saura utiliser le plus de systèmes, tour à tour pour l'individualiser et pour l'expliquer (1) ».

Ces remarques posent les fondements d'une description structurale à ouvertures multiples — car c'est d'ensembles de plus en plus nombreux que dépendent les comportements au cours de l'ontogenèse — et posent le problème du passage d'un système à un autre, d'une structure à une autre.

Ces deux moments de la recherche sont étroitement liés : ce n'est que dans la mesure où nous aurons inscrit un comportement dans les totalités : physiologique, caractérielle, institutionnelle, idéologique peut-être, auxquelles il participe, qu'il nous deviendra possible de déceler son déterminisme, et, au-delà, de définir son rôle dans l'évolution.

Mais il est difficile de discerner l'ensemble de ces systèmes, et d'apprécier le poids de chacun d'eux. À quoi pouvons-nous rapporter le sourire des troisième et quatrième mois ? Est-il un mode primitif de communication, ou devons-nous le considérer seulement comme l'expression d'un contentement biologique ? Il n'est pas moins difficile de découvrir à la suite de quels apprentissages, de quels conflits, moyennant quelles activités et quelles initiatives de la part du sujet, un comportement qui paraissait tributaire d'un ensemble défini en vient à être commandé par un autre — comment par exemple le sourire de l'enfant en vient, après avoir provoqué des jeux vocaux et des imitations de la part de la mère, à se produire en dehors de ses conditions primitives, par l'attente de ces réactions maternelles.

La description ne sera donc jamais assez précise, c'est-à-dire, ne définira jamais assez la pluralité des systèmes dont relève le comportement étudié. C'est d'elle en définitive que dépend la valeur des hypo-

(1) WALLON (H.). — *Les origines du caractère*, Avant-propos, Paris, P.U.F., 1949, p. IX.

thèses qui dirigent l'expérimentation. C'est elle qu'il faut examiner en premier lieu.

*
* *

1. — Le psychologue de l'enfant, lorsqu'il est en présence d'un comportement défini, répété, dont il peut, par conséquent, mesurer l'amplitude, la fréquence, la durée, les phases, va tout naturellement chercher à situer ce comportement dans le vécu : il décrit les circonstances qui en provoquent l'avènement et les attitudes au sein desquelles il se produit.

Il semble nécessaire ici de souligner l'importance de référer le comportement de l'enfant à celui de l'adulte. Nous le faisons toujours, mais c'est souvent de façon subconsciente. Mieux vaut le faire explicitement.

Si c'est par exemple l'avènement et le développement de la négation chez l'enfant que nous voulons étudier, il sera utile d'en connaître les divers types chez l'adulte. Car, en premier lieu, c'est la comparaison des emplois de la négation chez l'enfant et chez l'adulte qui nous permettra de recenser ceux qui manquent à chaque âge, et de saisir l'ordre dans lequel s'élabore la structure finale : c'est au linguiste que nous devons d'abord nous adresser (quittes à lui poser plus tard certains problèmes et à rectifier le cas échéant certaines de ses hypothèses). Et c'est, ensuite, parce qu'il nous faut prendre connaissance des modèles de négation fournis à l'enfant par les adultes qui l'entourent pour comprendre comment elle se développe.

Une fois renseignés sur les structures des comportements de l'adulte, il nous est possible de revenir à l'enfant et, par une étude longitudinale, de constater comment il insère des négations dans ses dialogues, en les référant au système des relations interpersonnelles concrètes dans lequel il se situe.

Nous verrons alors, par exemple, se succéder :

- 1° les emplois affectifs de la négation : *non ! non !* signifiant *il ne faut pas ! je ne veux pas !* (refus de donner, protestation contre un refus). On peut y rattacher, après deux ans :
- 2° les emplois personnalisants, par lequel l'enfant s'affirme en s'opposant : *non ! Papu ! non, ma (moi)*, dit une fillette à son frère ;
- 3° les emplois mi-affectifs mi-représentatifs, quand un regret accompagne la disparition ou l'absence d'un objet : *non arwawa* : le chien est parti, l'enfant exprime sa déception dans un quasi-jugement, par cette tournure analogue à *parti wawa* (début de la troisième année) ;
- 4° les emplois représentatifs, dans les réponses aux questions : C'est une étoile ? -*non*. La poupée peut s'asseoir ? -*non* (2;3). L'enfant a conscience que le mot ne convient pas à l'objet ;
- 5° les emplois réfléchis, quand l'enfant rappelle une expérience définie, et l'oppose à une hypothèse : c'est toi qui as cassé la poupée ? - *Non, c'est Papou*.

On sait combien cette description génétique est difficile. Non seulement il faut étudier plusieurs enfants (afin d'éviter de prendre comme caractéristiques d'un âge des comportements qui sont propres à un seul), faire des dénombrements et établir le pourcentage des divers emplois à chaque âge (afin de suivre leur évolution), mais il faut commencer par définir de façon précise la signification de chacun des emplois. Ce n'est possible qu'en rapportant le comportement aussi bien à la restructuration qu'il tend à opérer qu'à ses conditions d'existence : concernant la négation, on observera, et les situations où la négation est utilisée par les proches, et l'effet sur autrui que semble en attendre l'enfant.

2. — Un autre ensemble auquel doit être référé le comportement, c'est celui de la fonction à laquelle il se rattache. Il ne peut être compris s'il n'est pas situé par rapport au devenir de la classe des comportements qui lui sont apparentés et qui se caractérisent tous par un certain mode de transformation d'une réalité déterminée. Ainsi les divers niveaux de la négation doivent-ils être mis en correspondance avec les attitudes du discours et les structures du langage qui se succèdent chez l'enfant.

On verrait alors qu'à la période des dialogues constitués de mots interjectifs (*té ! là ! poum !*) désignant les événements, et de dénominations parfois mêlées d'affects, correspondent les mimiques intentionnelles du refus, bientôt suivies des premiers *non* affectifs. — Lors de la désignation du changement (objectif ou subjectif) par un participe passé (*parti !*), un adjectif (*joli*) ou un verbe (*tombe*), apparaissent les *non* affectif-représentatifs, différenciateurs entre les qualités, entre le présence et l'absence. — Lorsque les propos de l'enfant, vers 2;6, définissent les actes et leurs auteurs, l'objet sur lequel ils portent, leur orientation (*l'abeille va piquer, mets la boîte, étoile pas mets là*), apparaissent les négations franchement représentatives : *non, il est pas mignon, pas mets là*. — Enfin les *non* réfléchis apparaissent en même temps que les phrases complexes, pour nier un acte absent ou impossible : *je sais pas où on va le mettre*, cette phrase est bien du même niveau que : *il* (le lion du CAT) *a la canne paque il voulait marcher* ; dans les deux cas on trouve l'évocation d'une situation inactuelle.

Mais situer un comportement dans la fonction ne consiste pas seulement à établir les concomittances de structures de l'un et de l'autre. Nous n'y arriverons qu'en définissant le rôle du comportement dans la structuration de la fonction.

C'est le rôle joué par la négation dans l'avènement des diverses étapes de la phrase qui nous renseignera sur sa situation exacte dans l'évolution du langage. Des études comparatives sur son emploi par des enfants dont les progrès linguistiques sont inégaux nous informeront sur ce point. On verra par exemple que l'emploi précoce des *non* (au lieu des mimiques de refus) est un indice de la socialisation du mécontentement, que les *non* d'autonomie sont plus fréquents chez les enfants qui ont tendance à s'affirmer eux-mêmes ; que le *non* différenciateur correspond au dépassement des pseudo-généralisations, pseudo-métaphores, par lesquelles un mot est appliqué à un nombre très grand d'objets apparentés en vertu de quelque contiguïté.

Ce rôle du comportement dans l'élaboration de la fonction provient de son insertion dans d'autres systèmes que celui de la fonction proprement dite. Il est un lien entre des domaines, entre des conduites autonomes, qui s'influencent réciproquement par son intermédiaire. Le pouvoir de nier est multiforme : il est pouvoir de s'opposer dans la vie sociale, et pouvoir de différencier sur le plan des activités pratiques. Son emploi est un des aspects de la participation du langage à ces deux orientations des conduites humaines.

A cette étape de la situation du comportement dans la fonction, comme à l'étape précédente de la définition des structures du comportement, il ne sera pas inutile de se référer à des analyses opérées dans des sciences voisines ; la linguistique, mais aussi l'ethnologie et la psychologie sociale peuvent fournir des indications sur cette situation. A un autre point de vue, les recherches de neurologie ou de psycho-pathologie font naître des hypothèses sur les relations qui existent entre les fonctions : les travaux de Penfield sont à cet égard exemplaires en ce qui concerne le langage.

3. — Supposons accomplie « cette confrontation du fait avec tous les systèmes auxquels il peut être rapporté », ou du moins avec un grand nombre d'entre eux, non seulement à un moment donné de l'évolution mais à ses divers moments. Nous ne sommes pas encore parvenus à une explication du comportement ; nous l'avons individualisé, nous avons atteint sa signification dans son rôle restructurateur. Il nous reste à découvrir les conditions de son fonctionnement.

L'hypothèse qu'on pourrait émettre à ce moment de la recherche, c'est que le comportement existe et évolue sous l'influence des échanges multiples qui s'opèrent entre les diverses conduites (travail, jeu, dialogues...) dans lesquelles est engagé l'enfant, entre les diverses fonctions (perception, mémoire, intelligence...) qui interviennent au cours de ces conduites. C'est en le référant aux conflits qui existent entre les uns et les autres qu'on peut atteindre ses conditions.

Considérons le domaine des fonctions. Elles apparaissent comme relativement autonomes, car elles dépendent de structures neurologiques qui ont leurs processus spécifiques et leurs rythmes de maturation. Elles se développent aussi sous l'influence d'incitations sociales définies par un milieu d'œuvres et d'institutions relativement indépendant. « La » perception a ses centres nerveux (même si on refuse les simplifications d'une localisation outrancière), elle dépend aussi d'un cadre défini par des activités techniques — et on pourrait dire des choses analogues en ce qui concerne « la » mémoire, « le » langage, etc.

Cette autonomie pourtant reste fort relative : chaque fonction collabore avec les autres dans les grandes conduites humaines — techniques, sociales, scientifiques, artistiques, religieuses. Au sein de ces conduites chaque fonction est restructurée par les autres, la perception par le langage, la mémoire ou le langage par l'intelligence technique ou scientifique...

Ces échanges entre les conduites, entre les fonctions, entraînent à leur suite un remodelage des comportements les plus élémentaires. Les plus primitifs sont repris au sein de comportements imités, de compor-

tements culturels. Cette synthèse n'est pas le résultat de simples conditionnements, elle a des aspects dialectiques : les comportements primitifs, liés à des attitudes (temporelles notamment) de toute la personnalité, luttent pour se maintenir. Il faut la conscience, au moins affective, sinon représentative ou réfléchie, de leur insuffisance pour que l'enfant en effectue le remaniement, au prix, parfois, de longs tâtonnements et d'inventions difficiles.

C'est ainsi par exemple que régressent les formes du prélangage, lorsque l'enfant, pour se valoriser auprès de ses proches, parce qu'il a organisé ses comportements sensori-moteurs dans des cadres techniques eux-mêmes harmonisés avec le langage, inhibe ses appels ou ses refus émotionnels et leur substitue des mots. Le progrès ne s'effectue qu'au travers d'une lutte conjointe de l'enfant et de son entourage contre ses comportements de communication primitifs, dont les grandes orientations — appel, plainte, accueil, refus — seront cependant maintenues et sous-jacentes à toute parole.

Ce qu'il nous faudrait donc atteindre, ce sont les situations-problèmes, sources de déséquilibres, qui déterminent l'enfant à s'engager dans les apprentissages culturels au cours desquels sont remaniés les infrastructures, les comportements « plus » spontanés qui s'étaient formés dans des conditions de moindre socialisation.

On peut prendre comme exemples de tels déséquilibres celui qui se produit aux alentours d'un an, ou celui du milieu de la troisième année. Entre 1 an et 18 mois, l'avènement de la marche, celui de l'imitation et de l'intentionnalisation des comportements sociaux, les débuts du langage, aboutissent à une restructuration profonde des activités perceptives, motrices, interpersonnelles. Cette crise se traduit par une revendication d'autonomie (qui ne saurait être conçue comme dominée par les problèmes de l'excrétion), au moment même où se produit une poussée extraordinaire de socialisation. Entre 2;6 et 3 ans nous voyons également comment l'avènement des fictions, la représentation des possibles, la capacité de jouer un rôle en se mettant à la place d'autrui, bouleversent les activités sensori-motrices et le langage, et introduisent le raisonnement.

L'ampleur des transformations qui s'effectuent dans de telles circonstances permet de parler d'un processus de personnalisation. Des fonctions qui s'exerçaient séparément prennent un sens nouveau par leur mise en relation. Le sujet n'est plus tributaire de stimuli à brève échéance, il se met à distance d'eux en leur substituant des stimulations intériorisées, il acquiert une zone toujours plus large d'indépendance. C'est en définitive ce processus de personnalisation qui nous paraît constituer le cadre explicatif du devenir des comportements les plus simples ; il nous permet de comprendre comment ils changent de sens, alors même qu'ils semblent demeurer identiques.

Ainsi en est-il de la négation qui, en s'inscrivant dans une personnalité opposante vers 15 mois, puis dans une personnalité de plus en plus intellectualisée, soucieuse de différenciation, de justification, d'explication, prend des sens fort différents.

4. — De nombreux problèmes méthodologiques sont posés par ce schéma. On en considérera deux en particulier.

— Parler de crises, n'est-ce pas admettre des stades, des phases de relatif équilibre entre deux crises ? Sans doute, mais à la condition de reconnaître qu'au cours du stade l'accomplissement des synthèses entre comportements spontanés et comportements culturels, déclenchées au moment du déséquilibre, ne cesse de se poursuivre. Un stade n'est pas une période où les comportements resteraient immuables, mais une phase au cours de laquelle l'enfant apprend à généraliser une conquête, et à constituer un nouveau milieu. Quand celui-ci se trouve maîtrisé, le sujet est disponible pour de nouvelles acquisitions. (C'est ainsi que sur le plan du langage, après une augmentation rapide en pourcentage, chaque forme d'expression : dénomination, verbe seul, sujet-verbe — passe par une phase de lents progrès, puis diminue assez rapidement, lorsqu'une autre forme survient.)

— Quel est, dans ces progrès, le rôle du milieu social ? On peut espérer, en observant des enfants de même âge, de même sexe, de développement sensori-moteur analogue, constater comment leur inégal engagement dans les activités socio-culturelles entraîne un développement inégal des fonctions.

Mais l'action du milieu social s'exerce sur une pluralité de secteurs en même temps, privant l'enfant par exemple d'initiatives sur le plan sensori-moteur, ou sur le plan des fictions, en même temps qu'il restreint son développement verbal. Si bien que nous ne pouvons pas discerner en quoi chaque fonction peut être influencée par l'insertion du sujet dans ses activités interpersonnelles. Force nous est, dans ces conditions, de nous borner à constater l'existence de types psychologiques globaux, caractérisés par des réseaux de comportements : sensorio-moteurs, verbaux, intellectuels, imaginatifs, et de les mettre en relation avec un type d'éducation. Ceci exige :

- 1° le dénombrement des incitations et inhibitions parentales, fraternelles, etc., qui contribuent à fixer ce dernier type ;
- 2° le dénombrement de l'intervention des divers comportements à divers âges ;
- 3° l'examen des variations parallèles ou discordantes entre ces comportements et les influences éducatives ;
- 4° la considération, le cas échéant, des modifications introduites dans les comportements par un changement dans les méthodes pédagogiques. Ce que nous atteindrons ainsi, c'est, encore une fois, le processus de la personnalisation, que nous pourrions considérer comme le cadre d'évolution des fonctions et des comportements, puisqu'elle est le milieu dynamique des échanges entre les conduites et entre les fonctions.

On pourrait dire, en résumé, que l'étude génétique obéit à deux exigences en apparence opposées.

Il faut dans un premier moment que le comportement (la seule réalité dont nous puissions partir), soit inséré dans un réseau de plus en plus large, situé par rapport à l'ensemble de la fonction, au moment

même de l'observation, et que la fonction à son tour soit mise en relation avec les conduites humaines qui lui donnent vie.

Cette analyse structurale n'a cependant pas de valeur explicative. C'est la connaissance des ruptures dans les stades, des conflits entre les comportements habituels et les modèles nouveaux, qui permet de saisir comment les comportements de l'enfant vont s'en trouver modifiés et vont provoquer la communication entre des fonctions primitivement distinctes, déclencher des réorientations dans l'ensemble des conduites de la personnalité.

Or, pour ne pas perdre de vue cet horizon de personnalisation, il n'est pas suffisant d'avoir recours à la méthode transversale ; c'est la méthode longitudinale qui nous offre le plus de garanties pour atteindre les sources profondes de l'évolution de l'enfant. Et encore ne devons-nous pas nous limiter à l'étude du seul enfant, c'est l'observation de ses milieux humains et de leur évolution qui constitue le cadre fondamental de notre étude, puisque les relations interpersonnelles sont, avec la maturation, le substrat de l'évolution psychologique. La psychologie génétique ne peut être qu'une psychologie sociale.

DISCUSSION

M. GRÉCO. — Je crains de ne pas avoir très bien compris la distinction que vous faites entre un « comportement » et une « fonction », et notamment dans des expressions du genre : « le rôle du comportement dans la structuration de la fonction... », qui sont revenues à plusieurs reprises. Peut-être ai-je été distrait, ou trop centré sur mes propres schèmes de vocabulaire. Mais existe-t-il une manière non triviale de définir la fonction, indépendamment des comportements qui la manifestent, ce que votre formule semble supposer, ou bien la fonction n'est-elle finalement qu'un terme sous lequel nous connotons différentes conduites, entre lesquelles nous supposons a posteriori une certaine parenté ?

Ma seconde question est un peu spéciale. Elle porte sur le problème de la négation, et si je me permets de vous la poser, c'est d'abord pour m'instruire, car c'est un problème sur lequel je me penche depuis quelques années, avec des difficultés considérables, bien que je me pose ce problème dans un domaine infiniment plus restreint que celui où vous l'avez inscrit vous-même dans le cours de votre exposé. Les questions que j'aimerais soulever concernent seulement l'usage que peut faire l'enfant, disons de 6 à 15 ans, de la négation notionnelle, de la négation telle qu'on peut l'employer dans un système d'opérations ou d'inférences. Par exemple, sous forme d'un démenti apporté à une prévision (quelle information le sujet retire-t-il alors de ce démenti ?), ou bien sous la forme d'un « non » verbal apporté par l'expérimentateur à un énoncé, ou encore sous des formes codifiées par les consignes et représentant des opérations de complémentarité, d'inversion, réciprocité, etc. Or j'ai beaucoup de peine à dresser un inventaire a priori, un inventaire simplement morphologique, de ces diverses formes de négation à propos desquelles on pourrait construire des expériences adéquates.

Il me semble (mais tout ce que je vais dire est très discutable, et je n'en parle qu'à titre d'exemple), il me semble qu'on peut d'abord distinguer une

négarion qui ne fait que rejeter l'hypothèse, une négation d'exclusion si vous voulez ; c'est la négation élémentaire des ordinateurs : conforme ou non-conforme. Elle s'applique évidemment de façon adéquate aux situations binaires qu'on peut proposer à l'enfant, mais on pourrait sans doute la généraliser à des situations plus complexes.

Une deuxième forme de négation serait celle qui intervient lorsqu'il s'agit par exemple de constater qu'une opération ou un ordre, dans un système donné (conventionnel, physique ou logique) sont interdits par une autre opération du système, dans des conditions telles qu'on doive (et qu'on puisse) substituer à une opération son inverse (« inverse » en des sens qui peuvent varier selon la situation ou le sujet, bien entendu). On pourrait l'appeler une négation « duale ».

Enfin, une troisième forme serait celle de la négation telle qu'elle apparaît dans un système logique classique, disons : la négation booléenne par exemple, celle qui porte non sur des opérateurs mais sur des valeurs de vérité, en permettant bien entendu des conversions opératoires puisque nous supposons le système bivalent.

Je répète que cette distinction est morphologique. C'est une hypothèse de travail, et c'est l'expérience qui doit dire si elle correspond à quelque chose du point de vue psychogénétique ou non. Or, cette distinction ne m'a aucunement été suggérée par des observations comportementales préalables, par un inventaire ou une analyse intuitive de conduites. J'ai fait bien sûr quelques remarques occasionnelles, à propos de tâches expérimentales bien définies, mais rien de systématique. La seule raison qui me paraît justifier un plan de recherches fondé sur ces distinctions est qu'à ces trois formes de négation on peut faire correspondre des statuts logiques différents. Vous voyez alors la démarche : on définit a priori, dans l'abstrait si vous voulez, trois « fonctions » de l'opération négative, et l'on va voir ensuite s'il leur correspond des conduites qualitativement ou génétiquement distinctes.

Ma deuxième question était donc celle-ci : la catégorisation des domaines fonctionnels sur lesquels va se développer la recherche, devons-nous la tirer directement de l'observation du comportement (et si oui, comment ? d'après quels critères ?), ou bien devons-nous au contraire la tirer d'une analyse dont la structure est extérieure au comportement, pour justement voir ensuite quels comportements réalisent ces fonctions ? Vous voyez que cette deuxième question rejoint la première, et lui donne un sens méthodologique précis, me semble-t-il.

Enfin, ma troisième question consisterait à vous demander une définition opérationnelle de ce fameux terme de dialectique, que vous avez à plusieurs reprises employé, une définition qui serait bien entendu plus technique qu'une simple idée d'« interaction entre fonctions diverses » et de progrès « à un plan supérieur ». J'essaierai d'ailleurs moi-même de répondre, dans mon exposé, à ce redoutable problème.

M. MALRIEU. — J'entends par fonction une structure de comportements qui se situe dans un contexte de relations d'adaptations au milieu. La structure du langage, telle que les linguistes la définissent, avec ses différentes formes, en est un exemple : en elle nous notons l'existence d'une pluralité de comportements interdépendants. Mais ces comportements renvoient à d'autres fonctions — la dénomination n'est pas indépendante de la perception des objets, le verbe à la première personne est en relation avec l'affirmation de soi devant autrui, etc. La fonction linguistique doit sa structure, non seulement aux modèles présentés au sujet par la société, mais bien évidemment aux comportements issus d'autres domaines — pratique, interpersonnel, personnel — au sein desquels se forme le locuteur. Si bien que la structure de la fonction, la constellation des comportements qui la composent, ne peut être comprise

indépendamment du devenir de chacun de ces comportements — lui-même en partie commandé par ses échanges avec des comportements qui appartiennent à d'autres fonctions que le langage.

En ce qui concerne votre deuxième question, vous partez d'une définition logique, je pars d'une définition linguistique...

M. GRÉCO. — Il n'est pas question d'aller demander à la logique de définir la négation puisque, justement, il y a plusieurs définitions logiques de la négation. Il s'agit plutôt de choisir comme point de départ les difficultés que la logique éprouve à introduire la négation dans son système.

M. MALRIEU. — Je ne pars pas non plus de l'inventaire empirique des comportements du sujet. Mais il est vrai que je pars des différences qui existent entre les situations diverses où l'adulte emploie la négation, et les situations diverses où l'enfant l'emploie de son côté. On peut ainsi trouver des décalages qui nous renseignent sur les attitudes qui ont permis à l'enfant de signifier le mot non, ou les mots ne... pas, dans le langage adulte. La fonction négation se trouve ainsi éclairée par les comportements où la négation intervient, et qui la font évoluer.

Par exemple : dépité de ne plus voir un chien, un enfant de 18 mois dira : « non wawa ». Ce qui ne signifie pas : rejet d'une hypothèse ou inversion d'opération, etc., mais déception par l'absence constatée — attitude qui n'est peut-être pas sans importance pour comprendre, plus encore que l'ontogénèse de la négation, une de ses sources phylogénétiques — ce que des comparaisons avec des recherches de linguistique historique pourraient confirmer — ou infirmer. Découvrir de telles attitudes me paraît constituer une des tâches fondamentales de la psychologie génétique.
